



# Sumari

01 Editorial

## Manifestacions actuals dels trastorns del comportament

### Puntualitzacions teòriques

02 Els trastorns del comportament en nens i adolescents

*Jose Ramón Ubieta*

08 Algunes reflexions entorn del trastorn del comportament des de la perspectiva de la Unitat Medico educativa.

*Francesc Puntí*

12 Apostar per la paraula

*Graciela Esebbag*

### La clínica

15 Algunas reflexiones en torno al trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH)

*Xavier Campamà*

19 La familia y los trastornos del comportamiento

*Montserrat Puig*

## Connexions

### Altres institucions

22 La Psicoanàlisi aplicada

*Alexandre Stevens*

26 La reforma en las casas "Madre-Hijo"

*Vessela Banova*

### Altres discursos

31 La función educativa con niños y adolescentes que presentan trastornos del comportamiento.

*Encarna Medel*

34 El món de l'Adolescència. Manifestacions actuals. Possibles abordatges.

*Hari Camús*

## L'INTERROGANT

Fundació Nou Barris per a la Salut Mental

### Patronat FNB

**President** Dr. Ramón Morera  
President de l'Associació Catalana de Metges de Família i Medicina Comunitària

**Secretari** Sr. Alfredo Landman  
Director General de l'Editorial Gedisa


### Vocals

Sra. Mai Felip  
Amat Ires, SA

Dr. Francisco Luque Mellado  
Director dels Serveis d'Atenció Primària de Nou Barris

Dra. Nuria Torras Esparza  
Directora del Servei Sanitat Respon. Sistema d'Emergències Mèdiques, SA.

**Responsable de Publicació:** Graciela Esebbag  
**Comité de Redacció:** Dolors Arasan, Francisco Burgos, Roser Casalprim, Graciela Esebbag, Carmen Grifoll  
**Secretaria:** Reyes Nogués, Marta Castelló  
**Disseny i Maquetació:**

  
Design for the World  
Germán Aristizábal  
María Antonia Pérez

**Impressió:**  
Limpergraf, S.L.

# Editorial

Després d'un parèntesi de dos anys en la publicació de la revista, reprenem amb aquest número la seva edició. En aquest temps hem continuat desenvolupant les nostres activitats en el camp de la infància i l'adolescència tant en la vessant clínic-assistencial i preventiu, com en la docència i l'investigació, però s'han produït alguns canvis.

D'una banda, hem pogut ampliar la nostra oferta assistencial amb un nou programa d'atenció als Trastorns Mentals Greus en la infància i la adolescència, amb el suport del Programa de Salut Mental de Catalunya. Aquest programa té com a objectiu l'atenció especialitzada als menors que pateixen d'un trastorn mental greu i possibilita implementar els recursos que calguin per a la detecció, diagnòstic, seguiment, orientació i tractament tant dels nens i dels adolescents, com de les seves famílies o tutors legals.

El nostre interès en el camp de la docència ens ha portat a aprofundir els vincles amb la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Vic i altres entitats docents, per tal de poder mantenir la nostra oferta de formació en el camp de la Salut Mental, i sobre els temes més actuals de la clínica amb nens i adolescents.

Amb la col·laboració de la Universitat Autònoma de Barcelona i amb el suport de la "Fundació La Caixa", hem realitzat una investigació, titulada "Estudi qualitatiu dels factors psicosocials implicats en la evolució dels trastorns mentals greus en nens i adolescents".

La docència i la investigació ens permeten una reflexió continuada de la nostra pràctica i ens possibiliten donar respostes a alguns dels interrogants a que ens confronta la clínica actual. Els canvis socials com la immigració, les noves constitucions familiars, els nous símptomes o altres formes de presentació dels símptomes són algunes de les qüestions que obren interrogants. Cal donar respostes diferenciades en el cas per cas.

D'altra banda, ens proposem continuar l'intercanvi amb professionals compromesos amb l'atenció a la infància per mantenir un diàleg permanent amb el que puguem posar-

nos al dia i millorar la nostra intervenció.

Continuem amb la publicació d'articles en català i en castellà, perquè tothom pugui expressar i compartir les seves experiències a partir de interessos comuns.

Bona part d'aquest volum el dediquem als anomenats trastorns del comportament en la infància i l'adolescència, tema de la V Jornada de Debat de la Fundació Nou Barris. L'ús indiscriminat i massa estès d'aquest diagnòstic, fruit d'una mirada clínica centrada en els fenòmens observables, ens porta a la publicació d'articles que, des d'una vessant teòrica i pràctica, qüestionen aquest concepte.

Nosaltres volem enfatitzar una altra mirada, la d'una clínica heretada dels clàssics de la psiquiatria i de la psicoanàlisi, que ordenen els fenòmens en tres grans categories: Neurosi, psicosi i perversió. Volem reflectir, a més a més, el treball de la psicoanàlisi dins les institucions de la xarxa pública de Salut Mental i la particularitat d'aquesta orientació: es tracta d'escoltar la paraula del subjecte, i d'aquesta escolta, extreure la lògica de les respostes simptomàtiques.

Proposem fer-nos-en ressò, per una banda, del treball que realitzen els professionals que, més enllà de les nostres fronteres, reflexionant i inventant nous dispositius, ens ensenyen sobre l'abordatge institucional dels diversos problemes en el camp de la Salut Mental, i per l'altre, d'aquells que treballen en altres camps i amb altres discursos. Incloem dins aquest número la elaboració que van realitzar els diferents professionals del camp de la pedagogia i de la educació, basant-se en la seva experiència concreta.

**Connexions** és un epígraf que evidencia la necessitat d'un treball de diàleg permanent entre la psicoanàlisi i altres disciplines que ens permet avançar en el que considerem una bona manera d'abordar les problemàtiques actuals: el treball en xarxa. Treball pel que apostem i intentem sostenir en la nostra pràctica quotidiana i que desitgem es reflecteixi en aquestes pàgines.

Carmen Grifoll, *Directora FNB*  
Graciela Ezebbag, *Responsable de Publicació*

# Algunes reflexions entorn del trastorn del comportament des de la perspectiva de la Unitat Medico educativa. (\*)

Francesc Punfi, Psicoterapeuta de la Unitat Medico educativa de la Institució Balmes.

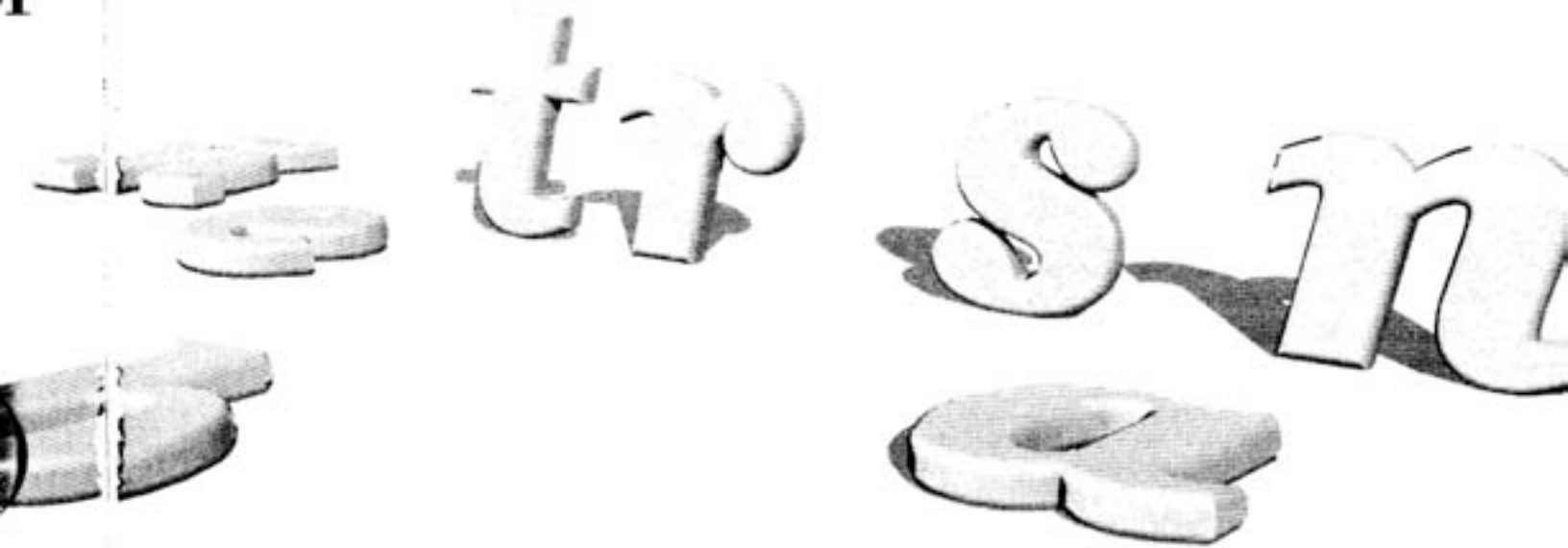
Voldria dir per començar que el que exposaré a continuació, sorgeix d'una experiència que es desenvolupa en els darrers nou anys i que continua en l'actualitat. Aquesta actualitat tant de la problemàtica com de l'experiència de la UME, és també una manera de parlar i de pensar aquesta temàtica que podrem anomenar postmoderna. Aquest postmodernisme és una manera d'anomenar també la dificultat que hi ha en la definició d'allò que és un trastorn de conducta i el seu tractament o la dificultat d'explicar la mateixa experiència de la UME.

En l'actualitat no hi ha una localització clara, una definició del que és un trastorn del comportament, no només des de diferents disciplines com la psicologia, la psiquiatria, la psicoanàlisi, la pedagogia o l'antropologia, sinó també dins de cada disciplina hi ha diverses maneres de dir-ho. Òbviament cada disciplina o cada concepció proposa també un tractament possible i uns resultats també relatius als plantejaments pertinents. Tanmateix, - i parlo ara des de l'experiència de la UME -, es fa molt difícil fer generalitzacions o propostes que abastin tots els casos, alguna cosa semblant passa amb els resultats, hi ha casos que ens sembla que es resolien i d'altres que no, fins i tot a vegades en ocasions tenim la sensació que cada cas planteja un problema tan singular que agrupar-los tots sota el mateix nom no fa massa justícia a la veritat.

Es tracta doncs de parlar en una època postmoderna a professionals postmoderns d'infants i adolescents postmoderns que pateixen trastorns postmoderns. Qui a vegades en ocasions aïça massa la veu i diu que ja ho té clar, o que ja ha trobat un tractament adequat i definitiu, immediatament produeix una suspicàcia en la resta. És per això que una de les coses de la que més ràpidament ens vam adonar a la UME, és que convé situar la conversa entre varis (psiquiatres, psicòlegs, psicoanalistes, pedagogs, educadors socials, sociòlegs, antropòlegs, juristes, famílies i infants i adolescents) en el centre de la qüestió, en sostenir una conversa que substitueixi el discurs magistral que ens ha de solucionar el problema a tots.

## La paradoxa de Russell i els trastorns de conducta

El matemàtic i filòsof Bertrand Russell a l'any 1901, va plantejar una paradoxa a la teoria de conjunts, la qual es produeix quan es vol totalitzar un conjunt, per exemple: si volem catalogar tots els llibres que hi ha en una biblioteca, ens preguntem: pertany el catàleg a la biblioteca?. Si contestem que sí llavors el catàleg deixa de ser catàleg de tots els llibres ja que ell és un llibre més de la biblioteca, si per contra l'excloem, llavors deixa de ser un llibre i deixa de ser un element catalogable.



Posar aquesta paradoxa ens pot ajudar a pensar en els trastorns de conducta i comportament en la infància i l'adolescència, siensem aquest col·lectiu com a elements que estan exclosos, tot i pertànyer al conjunt de la infància i l'adolescència.

Aquest col·lectiu i aquesta problemàtica sorgeixen amb força precisament en el moment de totalització, de generalització dels sistemes educatius, sanitaris i socials, en el moment en que aquests drets fonamentals s'imposen a la societat occidental. Pensem sobretot en la Convenció Internacional dels Drets del Nen del 1989. Poden servir d'element comparatiu les societats no desenvolupades o en vies de desenvolupament, les quals òbviament no tenen aquesta problemàtica, ni un sistema generalitzat de serveis educatius, sanitaris i socials.

Aquest col·lectiu pertany a aquest sistema i alhora n'està exclos perquè rebutja l'exercici d'aquests drets. Va ésser una constatació durant els primers anys de la UME l'any 1993. Era per dir-ho d'alguna manera, un cul de sac, un lloc on anaven els que no estaven en lloc, la UME es podia pensar com un lloc semblant a aquest conjunt que conté els elements que no pertanyen a cap conjunt, tant el conjunt dels alumnes com el conjunt dels pacients, com el de ciutadans, en alguns casos el conjunt dels fills.

La UME es va constituir doncs com un espai en exclusió interna: pertanyent als sistemes educatius, sanitaris i socials, i alhora acollint els qui rebutjaven efectivament els mencionats sistemes.

#### Del refús a la transgressió.

L'exclusió de l'escola, la no assistència als serveis de salut, les conductes delictives, el consum de tòxics, els maltractaments familiars, etc., formen el rosari de fets que aquests adolescents presenten. El resultat no és una exclusió automàtica, hi ha un treball actiu, violent per aconseguir l'exclusió. No es tracta solament que no vulguin saber-ne res, per exemple d'estudiar o que no els interessi pertànyer als minyons escoltes; podríem preguntar quin adolescent va entusiasmat a aprendre matemàtiques a l'institut o quin adolescent no té dificultats amb els pares a l'hora d'arribar a casa, o de com vestir, etc. És a dir, quin adolescent (diríem en general, qui) no té conflictes amb la llei?, La llei que pot ser representada per l'obligació d'estudiar o d'anar a l'escola, d'obeir els pares, de respectar les regles del joc... La qüestió no és tant el conflicte amb la llei, podríem dir universal, sinó la manera com cada subjecte, cada alumne, cada ciutadà, cada pacient, se les apanya.

Hi ha un refús de la llei, de seguir les normes, les pautes, les obligacions i també hi ha una transgressió d'aquesta llei la mateixa. Fins i tot podríem dir un ús de la transgressió. Allò que els adolescents expliquen i el que expliquen els que han patit les iras dels adolescents, són actes, conductes, comportaments, però sobretot actes, que obliguen als representants de les lleis a respondre amb l'exclusió i la punició, entenent aquests dos conceptes sota la significació dels

diversos àmbits educatius, sanitaris i socials (justícia). Són actes que van més enllà de la llei en nom d'una llei particular, pròpia i fortament instal·lada en la subjectivitat de cada trastornat.

L'adolescent que assisteix a la UME, coneix la llei general i la transgredeix, però desconeix la seva. El trastornat de la conducta i del comportament actua, transgredeix la llei general en nom d'una llei pròpia que no coneix i que és viscuda com a angòixa, por, nerviosisme, avoriment, etc.

És així que la UME es planteja convertir aquests actes en discurs, convertir aquesta llei desconeguda en humana, en socialitzar-la, en passar-la al llenguatge i que el propi trastornat la conegui, la subjectivï i pugui fer-se'n càrrec.

#### **La traducció dels actes o de com excloure's des de dins (o incloure's des de fora).**

L'objecte fonamental del dispositiu UME, és, com dèiem abans, produir la subjectivació d'aquesta llei pròpia, desconeguda pel propi adolescent, generalment viscuda com a angòixa, nerviosisme, avoriment o qualsevol qualificatiu que inicialment li posem.

Com a primera idea per part del dispositiu, hi ha la interrupció de la repetició, tallar amb el mateix de sempre, tallar amb el fet que s'acabi instal·lant la política del mateix.

cent la digui, a la seva manera i cal que l'equip la vulgui escoltar i donar-li un valor. Excloem llavors les conductes, no en volem saber res, ens interessen les paraules, les converses, les explicacions... Aquest és el màxim i gairebé únic interès.

Quan això passa, aquella angòixa, aquells nervis, deixen d'actuar en el cos i en les conductes i es converteixen en paraules, curiosament deixa d'intraquil·litzar el cos: es trasllada al pensament i la parla, però aquesta és una altra guerra, un altre terreny, una zona en la que ens hi trobem tots i en la qual hem de procurar espavilar-nos com puguem.

Cada adolescent escriu el seu llibre, són llibres estranys que no sabem si posar al prestatge de les novel·les o a la poesia experimental o a l'assaig. La UME busca els prestatges i és cert que en ocasions a vegades quan volem posar un llibre en la secció narrativa, apareix algun bibliotecari que ens diu que el deixem a la zona dels inclassificables o d'altres que directament els volen excloure de la biblioteca. Pensem que no és una bona política.

Precisament aquest símptoma post-modern que ens diu la impossibilitat d'educar a tots els infants i adolescents, de curar-los, de prestar els serveis socials a tots, s'instal·la també a la UME: no tots els infants i adolescents estan disposats a abandonar el seu trastorn, no totes les famílies volen tractar el trastorn de la mateixa manera, no totes les escoles tenen el desig o la disposició d'encarar el trastorn, etc.

## **Estar disposat a una política del consentiment a allò nou, també vol dir, estar disposat a deixar d'actuar, a deixar de repetir allò que ens ha portat a l'exclusió.**

Per fer lloc a aquesta possibilitat, convé un equip que ho vulgui. Aquest equip variat de professionals, que inclou també la família de l'adolescent i s'extén a la resta d'institucions i professionals de la xarxa educativa, sanitària i social, és condició per a la implantació d'allò que alguns autors anomenen el treball a varis que implica una política. Podríem anomenar-la una política contrària a la repetició o una política del consentiment a allò nou.

Estar disposat a una política del consentiment a allò nou, també vol dir, estar disposat a deixar d'actuar, a deixar de repetir allò que ens ha portat a l'exclusió. Aquest és el primer consentiment que sorgeix com a condició fonamental del "treball a varis" (1). Aquest no actuar té algunes gules: per una banda impedir la repetició, per l'altre permetre allò nou, que és aquest saber sobre una llei pròpia angòixant.

També es podria dir d'una altra manera: la política del consentiment del treball a varis es dedica a produir, alumnes, pacients, ciutadans, fills, subjectes peculiars, singulars, que d'alguna manera podríem qualificar de nous; seguint l'exemple de la biblioteca, serien els llibres que s'acaben d'escriure i que van immediatament al catàleg. Fins aleshores, eren com una mena de llibres en blanc ocupant els prestatges, llibres sense títol, sense tema, com una mena de forat ocupant lloc a la llibreria, inclosos llençant a terra altres llibres de la mateixa.

Per traduir els actes en paraules o en saber ens cal estar orientats per aquesta llei desconeguda, cal que l'adoles-

Parlem llavors que la concepció del trastorn que hem exposat així com el dispositiu i la forma de tractar-lo no aconseguen una inclusió de tots els adolescents, així com hi ha molts adolescents que han tractat d'altres maneres el trastorn i se n'han sortit. D'alguna manera fem nostra la paradoxa de Russell i pensem que en l'actualitat convé pensar des de diverses òptiques en aquesta problemàtica sabent que no existeix "la solució". O que no hi ha teoria explicativa que tingui la raó o fórmula de tractament que resolgui tots els maldecaps.

En aquest sentit, aquesta conversa d'avui s'inscriu en aquesta línia de treball a varis en la qual la conversa es situa en substitució de les actuacions gremials o individuals o unitatials que generalment porten al mateix lloc.

#### **Alguns resultats i nous problemes.**

Des de fa uns tres o quatre anys, s'ha produït un canvi de tendència pel que fa a l'edat en la que els adolescents venen a la UME. Hi ha diversos factors: el coneixement del dispositiu per part de les xarxes educatives, sanitàries i socials, una detecció preventiva més intensa que promou intervencions ràpides i una major responsabilització per part de les administracions respecte a aquest tipus de problemàtica. El cas és que la UME ha passat de ser un dispositiu amb una majoria d'adolescents entorn dels 14-16 a una

## Volem fer-nos càrrec d'aquests adolescents peculiars, volem incloure'ls en els nostres instituts, CSMIJ, residències, centres d'oci, hospitals, clubs esportius...?

majoria d'adolescents diríem debutants dels 11 als 13 anys. Aquest canvi afecta també al dispositiu i el seu funcionament.

La transitorietat del treball, que en el cas inicial, era de dos anys de mitjana i que implicava una inclusió al món laboral en el millor dels casos, en l'actualitat aquest treball d'inclusió ens situa en la perspectiva del retorn als instituts i als entorns socials habituals dels adolescents en l'actualitat.

La idea anterior en la qual plantejàvem que el treball a varis agrupa els professionals i famílies de la UME amb els professionals i entitats de les xarxes educatives, sanitàries i socials, planteja també que sense la participació d'algun d'aquests elements en la inclusió, o dit d'altra manera, sense la corresponsabilització d'aquests agents en la política del consentiment que permet la producció d'alumnes, pacients, ciutadans, fills i subjectes, resulta una nova forma d'exclusió. Podríem dir que la co-responsabilitat s'instal·la com el nou significat potent per a la inclusió.

Volem fer-nos càrrec d'aquests adolescents peculiars, volem incloure'ls en els nostres instituts, CSMIJ, residències, centres d'oci, hospitals, clubs esportius...?

Fins ara podem contestar que hi ha hagut èxits (i molts fracassos) tant en la inclusió dels adolescents més grans com en els debutants, alhora que s'albira en l'horitzó que aquesta mateixa perspectiva ens porta a pensar que els nostres sistemes educatius, sanitaris i socials també s'han d'anar modificant, han de consentir a aquests adolescents peculiars, a fer-los-hi lloc al prestatge.

### Post-data.

Per les mateixes raons que explicàvem el canvi de tendència en l'edat d'ingrés a la UME, observem ja una detecció de casos a l'escola primària. Cal dir que hem iniciat aquest darrer curs una experiència a fi d'investigar la millor manera d'intervenir en aquests casos d'infants que presenten trastorns de conducta i comportament. Ens trobem amb contextos diferents, infants subjectivament instal·lats en la segona infància, la manifestació del trastorn és per tant molt inicial i més franca, la posició familiar també és diferent a la de famílies que porten molt temps amb el problema, el context de l'educació infantil i primària també és una certa novetat per als professionals, sovint en la pediatria s'acostuma a traslladar al camp educatiu o re-educatiu el tractament, etc. Aquesta investigació i l'experiència de treball planteja també noves hipòtesis i noves preguntes.

Per exemple, aquest treball a varis per la inclusió, hem vist que no solament segueix la lògica de produir subjectes com els altres, sinó al contrari, subjectes molt particulars amb formes o estils de vida sovint estranys per als altres. Dèiem

també que els professionals també han de rectificar i modificar-se per permetre aquesta inclusió, és a dir, això també s'estén als sistemes educatius, sanitaris i socials.

Seguint la metàfora de la llibreria, potser caldria pensar que els nous llibres que s'escriuen canviaran també la biblioteca i el catàleg, aquell catàleg o llibre que no sabem mai si pertany o no a la biblioteca.

(1) Es tracta d'una pràctica clínica iniciada al 1974 per Antonio di Ciaccia, psicoanalista lacanià. La "pràctica a varis", es una invenció metodològica que articula el treball de les diferents disciplines que intervenen en l'atenció clínica i assistencial de la infància alienada. Aquesta pràctica està a l'origen de la institució Antenne 110, que forma part d'una xarxa internacional d'institucions infantils que pertanyen al Camp Freudà.

(2) Ponència presentada en la V Jornada de Debat de la FN8 "Els trastorns del comportament en nens i adolescents", octubre del 2002.

# La Psicoanàlisi aplicada

Alexandre Stevens. Psicoanalista

**E**n què i com una institució pot esdevenir travessada per la psicoanàlisi? L'aclariment que proposo en aquest text ens durà a capgirar la pregunta.

## La psicoanàlisi en la institució

Quin lloc ocupa la psicoanàlisi en una institució de tractament com el Courtil? Sense voler ser exhaustiu, tindrè en compte tres punts de referència.

Primer de tot ocupa un lloc dins l'equip, on la seva funció consisteix a fer dels que intervenen uns analitzants *éclairés* segons la terminologia d'Éric Laurent. Doncs no n'hi ha prou en ser un analitzant per tal de produir un efecte dins una institució, cal, a més, ser un analitzant *éclairé*. En aquest lloc es tracta de dur a la pràctica conceptes analítics per construir la clínica. L'elaboració clínica no és simplement la introducció de la referència a la psicoanàlisi en tant que doctrina, és una lectura constitutiva de la mateixa clínica. En lloc de limitar-se a afegits vagues a propòsit del cas, transforma el treball. Posaré un exemple personal molt simple. En arribar, ja fa bastants anys a Leer-Nord -encara no existia el Courtil ja

que es fundà posteriorment- em vaig trobar amb un estil de reunions organitzades que rebien el nom de reunions de síntesi. Avui en dia, a Courtil, no hi ha ni la més remota idea que una tal cosa existeixi, tanmateix, cal dir que un bon nombre d'institucions segueixen funcionant d'aquesta manera. Una reunió d'aquesta mena pretén reunir tots els que saben alguna cosa del nen: educadors, metges, psicòlegs, treballadors, socials, pares. Allí importa distingir la funció de cadascú, ja que és l'única cosa que especifica una mica el que s'hi diu. Aquesta reunió anomenada de síntesi és, per tant, una reunió on tots diuen el que sap cadascú, a fi que tothom sàpiga el que tothom sap. El neguit d'aquesta reunió és la informació. Sense ser completament inútil, tanmateix pot esdevenir clarament perillosa ja que sovint també s'hi prenen decisions suposadament informades que no revelen, però, altra cosa que actuacions de l'equip respecte al que manca per construir. Així doncs, poc després d'haver arribat a Leers, vaig decidir simplement no participar-hi més i organitzar reunions clíniques, que des de llavors no s'han interromput i que ara s'anomenen Courtil. Al neguit d'informació de les reunions de síntesi hi oposo, per tant, un neguit de formalització, que pot dur-se a terme



da



sense disposar de tots els elements d'un cas i amb una part de persones que no saben res del nen. No cal necessàriament un psicoanalista per realitzar aquesta transformació - llavors no ho era pas -, n'hi ha prou amb la presència d'un analitzant éclairé. Com a éclairé, no vull significar un analitzant éclairé per la psicoanàlisi, sinó un analitzador éclairé en el sentit de la intel·ligència, és a dir, de la raó.

La importància d'estar éclairé no cal que es remarqui en el cas de nens o bé d'adolescent paranoics. Es diu que no s'ha d'assumir la posició de l'Altre perseguidor. Tanmateix, és ben cert que per arribar a no assumir-la cal bastir la sèrie de punts de referència que, per al subjecte, són difícils d'afrontar. Un exemple senzill demostrarà que el parany és inevitable i que encara que es vagi amb compte, s'esdevé regularment que un o altre de nosaltres, del Courtil, es troba en posició de perseguidor. Llavors, tot l'interès del treball en equip consisteix a veure de quina manera la dialèctica del treball també permet de sostreure-s'hi, o d'adonar-se'n prou de pressa per tal de no quedar-hi immersit. A l'hora de l'àpat, s'invita a menjar un nen especialment inquiet. És evident que no vol. Una mica després, el que intervé li diu: 'Escolta, si vols, no cal que vingus a menjar'. Aquell vespre

mateix, el nen es féu la idea que aquell que havia intervingut li buscava el cos perquè estava disposat a deixar-lo sense menjar. Es veu ben clar que cal evitar el risc de la confrontament persecutori. Per evitar-lo cal, a més, construir la sèrie de punts de referència per al subjecte. I això no ho pot construir cap posada en comú de la totalitat de les informacions sobre un nen. Ni ha prou amb alguns elements, cal, però, que formin part d'una seriació.

Un segon lloc de la psicoanàlisi en la institució és l'actuació psicoanalítica en els tractaments que es fan dins la institució o bé - és el cas del Courtil - en el treball dels qui hi intervenen, que com a tal no és pas un tractament. Sovint se'ns pregunta si al Courtil es fan tractaments, o bé si el nostre treball no es pot anomenar tractament. La demanda bàsica de la fundació del Courtil, igual que abans la de l'Antenne 110, és de no fer tractaments analítics. Aleshores, se'n fan avui en dia? Doncs bé, cal que ens entenguem a propòsit del que s'anomena tractaments analítics. La decisió inicial de no fer-ne és una opció clara de negar-se a fer tractaments de prescripció automàtics, a partir d'una institució que llavors es situaria essencialment com una sala d'espera. Suposa també rebutjar la idea que el tractament d'un nen

és una cosa fàcil i òbvia. Malgrat tot, si bé hi ha molts obstacles per a un tractament, també hi ha possibilitats de dur-lo a terme. En la mesura que l'oferta sigui clara, les condicions de la demanda també ho poden ser. És l'oferta la que crea la demanda. Així doncs, des d'un bon començament hem decidit no oferir tractaments per tal d'evitar un escull que les institucions constaten molt sovint, la progressiva rigidesa d'entrevistes d'obligat compliment que d'anàlitzes només en tenen el nom. Avui en dia, puc dir, amb molt de gust, que ocasionalment al Courtil es fan tractaments analítics. No són, però, tractaments estàndard. Aquestes diverses formes possibles de tractament dins una institució, variants del tractament estàndard, com diu Lacan, variants dels preliminars del tractament perquè, molt sovint, no és pot dur necessàriament les coses massa lluny, de tota manera es tracta de situacions davant les quals no ens podem fer enrera.

Assenyalaria un tercer lloc, aquest cop es tracta d'un lloc que la psicoanàlisi no ha d'ocupar de cap de les maneres dins la institució, el lloc de la idealització. Si la psicoanàlisi posa en qüestió un subjecte pels seus prejudicis, les seves identificacions simptomàtiques, les seves idealitzacions de l'Altre, si pot dur a terme aquests qüestionaments per a les persones institucionalitzades (i sota aquesta rúbrica per tant es fan tractaments), tanmateix, no intervé sobre la institució

donen cabuda a aquesta extensió de la psicoanàlisi. Més enllà, però, de la simple constatació de l'existència d'obstacles per a aquestes qüestions es pot intentar d'articular-ne la lògica. Sabem que Freud abordà aquestes qüestions en un text de 1.919, "Les noves vies de la terapèutica psicoanalítica". Allí evoca el treball dels psicoanalistes en la institució com "una situació que forma part del patrimoni del futur", - afegeixo : de la psicoanàlisi.

Lacan torna a agafar aquesta qüestió i l'articula en la seva Acta de fundació de l'Escola Freudiana de París el 1.964. En aquest text , que es reedità en el primer anuari de la Causa freudiana, al mateix temps que funda la seva Escola, Lacan hi estableix tres seccions: la secció de psicoanàlisi pura, la secció de psicoanàlisi aplicada i la secció de recensió del camp freudià. De què es tracta? La secció de psicoanàlisi pura es defineix com "praxis i doctrina de la psicoanàlisi pròpiament dita, la qual no és res més - això s'establirà al loc adient - que la psicoanàlisi didàctica". En segon lloc la secció de la psicoanàlisi aplicada, "és a dir, la terapèutica i la clínica mèdica". En tercer, la secció de recensió del camp freudià, del qual actualment me n'ocupo menys.

D'entrada assenyalem que les dues primeres seccions posen en relleu la psicoanàlisi pura, que no és altra cosa que la didàctica, i la psicoanàlisi aplicada, que és la terapèutica. Didàctica i terapèutica formen un gran binomi clàssic de la

## És clar que els ideals d'una institució seran qüestionats per la presència de psicoanalistes

com si la institució fos un subjecte. És sabut que algunes utopies comunitàries s'han referit a la psicoanàlisi. Aquestes experiències, proclius a considerar a la institució com un subjecte, sempre s'han soldat amb un fracàs. És clar que els ideals d'una institució seran qüestionats per la presència de psicoanalistes, però la psicoanàlisi no ha d'ocupar el seu lloc de cap de les maneres. La referència a Freud i Lacan no ha de provenir d'un lloc així.

### El treball institucional en la psicoanàlisi

Després de la qüestió del lloc de la psicoanàlisi a la institució, en voldria proposar una altra. Quin és el lloc, dins la psicoanàlisi, pel treball dels psicoanalistes en la institució? Dit d'una altra manera, aquest treball en la institució allibera d'una determinada contingència no essencial l'orientació del debat psicoanalític, o bé es tracta d'un dels elements necessaris de l'avantguarda del discurs psicoanalític? Els psicoanalistes treballen en una institució per pròpia necessitat o per sostenir la causa freudiana i en aquest cas això és necessari per a la causa freudiana? I encara d'una altra manera, la introducció de la psicoanàlisi en el treball terapèutic de la institució és una forma de compromís amb la psicoanàlisi pura, fins i tot una forma degradada, o bé és una forma necessària del treball clínic de la psicoanàlisi? Per tant, capgiri la qüestió a propòsit del lloc de la psicoanàlisi en les institucions per tal de proposar la de la necessitat, dins la psicoanàlisi, d'aquest treball mencionat.

Per respondre aquestes qüestions, es pot començar constatatant que l'Escola de la Causa freudiana i el Camp freudià

psicoanàlisi postfreudiana, que avui en dia encara constitueix l'accés al gradus IPA. Hi constitueix una mena de principi jeràrquic fonamental : de bon començament es fa una anàlisi terapèutica, després d'alguns anys d'haver acabat, i només si es resulta admès, se'n fa una de didàctica. Podria sobtar que Lacan adopti aquest binomi després d'haver-se oposat sempre, quan encara era membre de l'IPA, a aquesta mena de jerarquització dels tractaments psicoanalítics. Tornarà a assumir en aquest punt precipitadament les tesis de l'Associació Internacional? Sens dubte que no. D'altra banda l'acta de fundació, del 1.964, és el moment de la seva ruptura definitiva amb l'IPA. L'oposició que sempre ha posat de relleu a la jerarquia de les psicoanàlisis, implicada en l'escissió didàctica/terapèutica, troba aquí el seu correlat en el fet que cap de les seccions no preval damunt les altres: "Això no implica pas una jerarquia de submissió, sinó una organització circular (...)" és a dir un ordit sense jerarquia de valors.

Deturem-nos també en l'ús que es fa en aquest text de l'expressió psicoanàlisi aplicada. Éric Laurent, el desembre de 1.990, en els seus curs del Departament de psicoanàlisi, aborda aquest paràgraf, no comentat gairebé mai, i fa ressaltar que Lacan hi utilitza l'expressió psicoanàlisi aplicada per a parlar de la terapèutica, mentre que, habitualment, a la literatura psicoanalítica aquest terme s'utilitza per parlar de l'aplicació de la psicoanàlisi a tot el que és exterior a la terapèutica i a l'anàlisi pròpiament dita, per exemple a l'art, a la literatura, etc. Per tant, aquí, torno a recordar els mots de Lacan, la secció de la psicoanàlisi aplicada és la "de la de la terapèutica i la clínica mèdica". El que Lacan diu tot seguit, a propòsit de les persones que hi poden ser admeses,

indica l'orientació del treball que s'hi farà; sobretot serà el treball que organitzarà alguns anys després les seccions clíniques i també el que els psicoanalistes intenten fer en la institució: "S'hi admetran (en aquesta secció de la psicoanàlisi aplicada) grups mèdics, estiguin o no formats per persones psicoanalitzades, per poc que tinguin la disposició de contribuir en l'experiència psicoanalítica, per la crítica de les seves indicacions en els seus resultats, - per l'experimentació de termes categòrics i d'estructures que hi he inserit com a sustentadores del bon camí de la praxi freudiana, - això en l'examen clínic, en les definicions nosogràfiques, en la mateixa posició dels projectes terapèutics".

En primer lloc es parlarà esment en què la psicoanàlisi aplicada no afecta només als psicoanalistes, sinó també als que estan disposats a contribuir a la seva clínica. Això és el que s'esdevé en les nostres institucions, on, evidentment, no cal pas ser psicoanalista per treballar-hi, ni tan sols estar-se analitzant, tot i que sigui el cas de molt membres del meu equip. En segon lloc, per quin mitjà i en quin camp proposa Lacan intervenir? A l'examen clínic, la definició nosogràfica, la posició dels projectes terapèutics. Això és el que es fa també en la institució, quan s'intenta elaborar-ne la clínica. Tercer, amb quin objectiu? Amb el d'obtenir la crítica

## En primer lloc es parlarà esment en què la psicoanàlisi aplicada no afecta només als psicoanalistes, sinó també als que estan disposats a contribuir a la seva clínica.

de les indicacions de l'experiència analítica en els seus resultats. Es tracta, per tant, d'una contrastació crítica dels conceptes psicoanalítics. Aquest és l'objectiu que es proposen el seminari clínic i teòric al Courtil, de la mateixa manera que les jornades d'estudi. Aquesta proposta de Lacan dona al nostre treball una missió ambiciosa: mesurar els conceptes analítics pels resultats que causen en la construcció de la nostra clínica.

Remarquem, un altre cop, que les tres seccions que Lacan assenyala a la seva Acta de fundació de 1.964 es corresponen amb tres fundacions ulteriors. La psicoanàlisi pura es correspondrà amb "la passe" (1.967), pel que fa a l'aspecte intensional. La psicoanàlisi aplicada es correspondrà amb la creació de la secció Clínica (1.975), respecte al camp extensional. I per a les connexions, la recensió del camp freudià es correspondrà amb la fundació del Departament de psicoanàlisi a la Universitat de Paris VIII. Però, si la secció de psicoanàlisi aplicada dona el quadre de les seccions clíniques, aquest fet no exclou el nostre treball en la institució. Això vol dir que el treball de la psicoanàlisi en la institució no és pas un treball nebulós de psicoteràpia d'orientació psicoanalítica, és la psicoanàlisi aplicada. Si ens volem prendre això seriosament i sobretot no restablir una jerarquia de valors entre didàctica i terapèutica, llavors cal que tinguem en compte l'ordre necessari entre psicoanàlisi en intensió i en extensió. En intensió, és el treball de "la passe" per tal que s'hi

verifiqui que hi ha psicoanalista. En extensió, la crítica de les indicacions de l'experiència analítica en els seus resultats.

### L'ordre de l'intensió i l'extensió

Això em duu, per acabar, al segon capítol de la qüestió. Així doncs, la psicoanàlisi té un lloc en la institució, i dins la psicoanàlisi aquesta clínica té un lloc. Doncs bé, per ocupar aquest lloc, cal que els psicoanalistes que treballen en la institució mantinguin aquest ordre. Mantenir aquest ordre comporta conseqüències en el nostre treball en la institució. D'entrada, la institució, per ella sola, no pot fer d'escola de psicoanàlisi, com ja s'ha vist en temps passats, quan, per exemple, es podia, en un cert sentit, parlar de l'escola de Maud Manoni, d'Oury i de Bettelheim. Aquest sistema ensenyava, sens dubte, però en excloure's de la part més roent del debat de la intensió, no podia dur sinó a un fracàs. Això vol dir que per a institucions com les nostres, si no volem reeditar aquest fracàs, no n'hi ha prou en pensar que caldria ser modest - no és que sigui perjudicial ser exagerat - en dir: atenció el Courtil no és pas un model d'institució, és exactament una experiència. És cert, però no n'hi ha prou amb això. Cal, encara, que persistim en situar el nostre debat en una escola de psicoanàlisi que posi, ella mateixa, en acció les qüestions de la intensionalitat en el procediment de "la passe", per a nosaltres doncs l'ECF. És la raó per la qual des de fa temps m'alegro del lligam del Courtil amb l'Escola, especialment a Bèlgica i amb el grup d'Estudis de Lille. Equival a dir que perquè una institució sigui travessada per la psicoanàlisi no n'hi ha prou en escollir la psicoanàlisi com a referència. Cal, a més, que els que hi treballen estiguin ells mateixos travessats per la psicoanàlisi inclosos els seus efectes intensionals.

Hi ha una segona conseqüència. Si en aquest treball s'hi poden admetre, com ho proposa Lacan, persones que no estiguin psicoanalitzades i a fortiori que no siguin psicoanalistes, és només en la mesura que participen en la crítica i en la actuació i, sense que això no suposi, en cap cas, un reconeixement.

Cal afegir-hi una tercera conseqüència, sense la qual la referència que una institució agafaria de la psicoanàlisi seria poc operativa. És l'obligació de transmetre, obligació a la qual intentem respondre molt especialment en el transcurs de les nostres jornades d'estudi.

Text traduït per: Josep Tebé i Castelló

# La reforma en las casas "Madre - Hijo"

**Vessela Banova.** *Psicóloga clínica. Vicepresidenta de la Agencia del Estado para la Protección del niño en Bulgaria. Responsable del grupo del Campo Freudiano en Bulgaria.*

Los hogares "Madre - Hijo" son instituciones médico-educativas. Sus prioridades se fundamentan en el quehacer médico. Según el reglamento de los hogares, se admiten las hipotrofías, los niños con malformaciones, etc.

Los 32 hogares "Madre - Hijo" actuales están ubicados en los antiguos centros departamentales.

A pesar de que su situación material es buena y su plantilla se incrementa, se constatan los problemas siguientes:

Gran número de hipotrofías.  
Problemas de comunicación.  
Carencia afectiva y relacional.  
Falta de apego.  
Pasividad, replegamiento.  
Retraso psicomotor.  
Falta de motivación.

Si no se deja de tener en cuenta el papel que desempeñaron los hogares "Madre - Hijo" en la resolución del problema de la gran mortalidad infantil posterior a la 2ª guerra mundial, en la actualidad estas instituciones están afrontando la necesidad de reformas y cambios radicales a fin de poder responder a las nuevas necesidades.

Este es el motivo por el que el MS ha emprendido una reforma estructural en las MME con el objetivo de transformarlas en estructuras flexibles y modernas, como respuesta a la realidad social de Bulgaria y a las tendencias futuras.

En 1977, el Ministerio de Sanidad -MS- inició una reforma estructural en las casas "Madre - Hijo" -MME-, cuya razón de ser radicaba en el marco de la evolución de la realidad social y de la experiencia adquirida. Las casas se crearon con el objetivo de luchar contra una elevada tasa de mortalidad infantil. De ahí su parecido con los hospitales. A través de los años el perfil de los niños admitidos en las casas evoluciona y de establecimientos hospitalarios se transforman en establecimientos sociales. Siguen admitiéndose niños de alto riesgo médico, sin embargo viven en las casas durante un considerable período de tiempo. Esto significa que los niños tienen necesidad de un establecimiento, que se parezca mucho más a una casa, a su casa, que a un hospital. Por consiguiente, la finalidad principal de la reforma del MS consiste en modificar las MMS, transformándolas de establecimientos sanitarios a estructuras que tengan como programa la educación de niños con riesgo médico y social.

En el mes de junio de 1998, el MS llevó a cabo un reconocimiento de las 31 MMS que había en el país con el objetivo de optimizar su base material y técnica, así como también su encuadre. Los resultados del reconocimiento fueron los siguientes:

Casas cerradas : 0  
Plazas anuladas : 1.074  
Número de plazas después del reconocimiento : 4.831

Recomendación a los municipios para que procedan a la creación de empleo con el fin de asegurar el encuadre necesario para poder realizar la reforma : 552 lugares de trabajo.

200 de estos lugares de trabajo complementarios fueron aprobados por los concejales municipales en sus sesiones del año pasado. En muchas casas, las plazas vacantes, especialmente de enfermeras o las que acaban de ser amortizadas, se han reconvertido en plazas no-médicas de acuerdo con el espíritu de la reforma cuya finalidad es la de humanizar este tipo de instituciones.

El reglamento propuesto por el MS elimina el decreto número 20, que rige las actividades y el funcionamiento de las MME, e introduce las siguientes modificaciones :

1. El estatuto - de establecimientos hospitalarios cerrados, las MME se transforman en Casas médico-sociales con una estrategia de apertura.
2. Posibilidad de movilidad en el número total de plazas, la estructura y el encuadre, en función de la especificidad del contingente de niños de cada casa. De este modo las Casas no siguen un patrón unificado, sino que son diferentes unas de otras, y cada cual responde a las necesidades específicas del contingente de sus niños. Esto quiere decir que no son los niños los que se adaptan a una estructura preexistente, sino que la estructu-



ra se modula en función de las necesidades de los niños. Se sabe que el porcentaje de niños afectados de problemas estrictamente médicos en las MME actuales varía entre el 20 y el 40%. En muchas MME este porcentaje es mínimo. En este contexto, el reconocimiento actualmente en curso de los MME tendrá, en un futuro más lejano, el resultado deseado, es decir: disminuir el número de plazas en cada institución a 50-100, conservando al mismo tiempo un número suficiente de personal con el fin de asegurar la atención a nivel europeo, especialmente después de una futura limitación de las indicaciones de admisión meramente sociales y del desarrollo de formas alternativas de educación de niños carentes de los cuidados paternos.

**3. Estrategia de apertura de las Casas hacia el mundo exterior. Incluye:**

Visitar escuelas maternas y guarderías. Apertura de las casas para personas externas -alumnos, estudiantes, asistentes en período de prácticas, voluntarios de organizaciones no gubernamentales y otros-

Creación de condiciones favorables para que los padres biológicos puedan hacer visitas y llevarse a su casa a los niños.

Utilización de la base fisioterapéutica de algunas casas para el cuidado de los niños que lo necesiten, pero que viven

en familia fuera de la institución.

**4.** Modificación de la edad - de 0 a 7 años. Esto permitirá a los niños, que ni son adoptados, ni han sido devueltos a sus padres biológicos, quedarse y crecer en un entorno conocido, y con personas a las cuales ya tienen apego.

**5.** La unidad estructural principal para cualquier Casa es el grupo de niños. Si es preciso, las salas de hospital equipadas para la atención de niños prematuros, afectados de enfermedades graves o de malformaciones, se conservan.

**6.** Introducción de un equipo multidisciplinar permanente responsable de la atención y educación de los niños, y próximo al modelo familiar:

- 1 grupo de 6 a 8 niños, de edades entre 0 y 3 años, con un equipo de 3 enfermeras y 1 auxiliar.
- 1 pedagogo para cada dos grupos.
- 1 médico, 1 psicólogo y 1 terapeuta en comunicación no verbal para cada seis grupos.
- 1 grupo de 8 a 16 niños, de edades entre 3 y 7 años, con un equipo permanente de 2 pedagogos y 1 auxiliar.

**7.** Trabajo en equipo debatiendo con regularidad sobre los proyectos pedagógicos individuales e institucionales.

**8.** Reunir los niños de la misma edad y del mismo estado de salud con el fin de ayudar a los niños afectados a integrarse y acercarlos al modelo familiar. Reunir en un mismo grupo niños de la

casa y niños externos.

**9.** Elaboración, para cada niño de la Casa, de un proyecto individual de desarrollo, de tratamiento médico y de perspectiva educativa, en el marco de los debates regulares de los equipos.

**10.** Creación de Comités Asesores en torno a las Casas, que tengan la posibilidad de ayudar financieramente a las Casas, y que aseguren el control público de estas instituciones.

Es evidente que cada Casa 'Madre - Hijo' debe encontrar su propio camino en esta reforma estructural. Para ilustrar este objetivo basta con analizar la situación actual de las Casas, participando en el programa 'Crecer sin padres'.

Los niños institucionalizados de 0 a 3 años en Bulgaria: situación actual

Según datos del 2.001, hay 3.563 niños acogidos en las 32 instituciones especializadas del Ministerio de Sanidad.

**Alta en las instituciones**

- De donde provienen los niños acogidos en las instituciones?
- De la maternidad : 1.903
  - Del hospital : 418
  - De sus familias : 423
  - De otra institución especializada : 43
  - Abandonados : 40
  - Por procedimiento de urgencia : 9

Tratamos de entender las preguntas del niño, de conocer sus compañeros, de comprender sus propias leyes de acogida. Todo ello permite aprehender y respetar la singularidad del niño.

Por indicación del fiscal : 46  
Por indicación del juez : 51  
Por indicación de la policía : 27  
Por los servicios de asistencia social : 380

#### Baja de las instituciones

Durante el año 2.001 causaron baja de las instituciones 2.396 niños  
Adoptados : 1.331  
Transferidos a otra institución por razones de edad : 283  
Colocados en el entorno familiar : 78  
Recuperados por sus padres : 604  
Colocados en una familia de acogida : 13  
Fallecidos en la institución o en un hospital : 87

En el año 2.001, el 67,2% de los niños institucionalizados causaron baja de las instituciones.

El 54,3% de los niños fueron adoptados en Bulgaria y en el extranjero.

El 25,2% retornaron a sus familias originarias.

El 11,8% se derivó a otra institución especializada.

Los niños acogidos en las instituciones del Ministerio de Sanidad constituyen el 1,3% de la población infantil de 0 a 3 años de Bulgaria, que en el año 2.000 ascendía a 271.329 personas.

Los proyectos internacionales a favor de la reforma

Dos proyectos ejemplares :

"Por los niños de Bulgaria". Cuenta con la ayuda y el apoyo de "Ajuda'm" Su norma : trabajar *in situ* con los equipos de las instituciones.

Nuestros colegas Lydia Cusco y Mark Dangerfield hace cuatro años que visitan Bulgaria. Trabajan con regularidad con los equipos de 6 instituciones : en casos de niños que plantean problemas de diagnóstico, etc. Imparten formación en el campo de la primera infancia. Brindan apoyo *in situ* a los equipos y al personal.

Resultados : trabajo en equipo, enfoque individualizado del entorno infantil, cua-

lificación del personal en el campo de la primera infancia.

"Crecer sin padres". Es un proyecto que se inició durante el curso 1.998/1.999, a partir de una demanda de Bulgaria, con el objetivo de apoyar la reforma que su Ministerio de Sanidad llevaba a cabo en las Casas de atención médico-social para la infancia.

"Crecer sin padres" es un proyecto de formación en el cual participan especialistas, que trabajan en las Casas "Madre - Hijo". Este proyecto constituye un excelente ejemplo de éxito cooperativo entre organizaciones no gubernamentales y organismos gubernamentales, puesto que se ha llevado a cabo gracias al apoyo financiero y organizativo de Médicins du monde - Bordeaux, Francia-, la fundación "Expansión del niño y de la familia" - Bulgaria-, el Centro interdisciplinar del niño -Francia- y el Ministerio de Sanidad -Bulgaria-.

El proyecto de formación "Crecer sin padres" ha instaurado un espacio en el que a cualquier profesional de los equipos de las Casas para la atención médico-social se le brinda la oportunidad de hablar del niño sobre el que ha asumido una responsabilidad profesional.

Este espacio posee una serie de rasgos característicos:

- Tiene un destinatario - nuestros colegas franceses a quienes presentamos la historia de niños que cuidamos. A ellos les remitimos su sufrimiento. Enseguida se pudo apreciar que después de haber hablado de un niño dentro del marco del programa, su estado mejoraba rápidamente.

- En este espacio se escuchan las historias y las observaciones sobre los niños, de manera tal que la escucha se apoye en la clínica. La clínica lleva la voz cantante.

- Cada cual participa en la reunión impulsado por sus propios motivos, los cuales están vinculados, de una u otra manera, con los niños que cuidamos.

- Los que presentan al niño, así como también los que escuchan la presen-

tación, ignoran las respuestas que da a sus preguntas. Tratamos de entender las preguntas del niño, de conocer sus compañeros, de comprender sus propias leyes de acogida.

Todo ello permite aprehender y respetar la singularidad del niño.

De esta manera hemos comprendido que el niño que crece sin padres puede crecer con ellos o a pesar de ellos. La situación de abandono puede considerarse como una acogida. Acogida del niño en el seno de la institución, y el trabajo clínico como conocimiento de los compañeros del niño y de sus propias leyes de acogida.

#### Caso presentado por la casa de Pernik

Christian tiene 4 años y llegó a la casa sin haber estado en otros colectivos. Su madre es soltera y fue criado por su abuela materna. Su madre hacia su vida. Lo lleva a la casa Pernik renunciando a la patria potestad, puesto que va a casarse y su compañero no desea al niño. La abuela no fue informada de esta decisión y cuando acude a ver a Christian ya ha sido adoptado.

Cuando ingresa : es un chico bien parecido, con buena salud y un vocabulario extenso. La brutal separación y el entorno desconocido no han obstaculizado su curiosidad. Sin embargo, sufrió intensas crisis de llanto, durante las cuales se hacía preguntas y jugaba sin interesarse por los otros niños. Sus lloros y gritos eran importantes, expresaba cólera respecto a su abuela que no venía a buscarle. Casi nunca hablaba de su madre : daba la impresión de estar separado de ella puesto que él no había ocupado un lugar en su vida. Tuve la impresión que Christian lloraba para sostener, interiormente, su relación con su abuela. Entonces se mostraba inaccesible, me rechazaba. Una vez rendido por su llanto, permanecía con la mirada perdida y no sabía que hacer.

Hablaba mucho de un pequeño café

## Freud dice que la lógica del inconsciente se manifiesta a través de los síntomas, y que existe un hueco entre la causa y el efecto que no puede ser colmado por completo, se trata del inconsciente.

que ocupaba un lugar central en su vida : acudía allí cada día con su abuela, la abuela bebía un vasito; sin embargo, nunca daba a entender que hubiera un padre o un hombre en su vida.

Los primeros días : no duerme durante la siesta, conserva su ropa y su sombrero por si su abuela viniera a buscarle, en el puño guarda un pañuelo bordado por su abuela. Le dejamos su sombrero y su bufanda, parece congado. Sin embargo, rechaza la comida.

No quisimos que cogiera apego a nadie puesto que iba a volver a marcharse, preferíamos que estuviera preparado para una nueva separación. Trabajamos el tema de la separación en torno a los cambios de equipo. Después de tres o cuatro días, los lloros disminuyeron; jugaba y prestaba atención cuando se explicaba un cuento. El sombrero y la bufanda siempre estaban siempre allí, pero a su lado, después ya no pensaba tanto en ellos. Empezó a comer más y adoptamos un cierto ritual : el primer día, fue a comer al despacho del pedagogo que bautizamos como "el pequeño café", puesto que sólo comía si dejaba el grupo de niños; después otorgamos el nombre de "café de los niños" al grupo de niños del comedor, y aceptó ir. No se le permitió elegir su nueva ropa, sin embargo conservó su pequeño pañuelo. Le dimos un Lego, que por consiguiente pasó a ser de su exclusiva propiedad, privilegio que habitualmente nunca se concede. Creímos que no mostraba interés hacia otros niños porque no estaba acostumbrado a encontrárselos. No manifestaba envidia de su posición.

Cuando se le presentaron sus padres adoptivos, se mostró sonriente y se separó bien de la institución. Sin embargo, entre nosotros, continuamos preguntándonos si es preciso mantenerse a distancia del niño, o establecer un vínculo más estrecho con él. En mi opinión, la mejores vinculaciones se asientan sobre la capacidad del niño de vivir las separaciones

que se le imponen. Hay que estimular las actividades relacionadas con el descubrimiento del entorno. Es necesario que el niño se las compaña solo en situaciones de estrés, con la mínima ayuda de parte del personal.

El proyecto "Crecer sin padres" dio lugar al nacimiento del laboratorio franco-búlgaro "Crecer sin padres". Constituye un resultado particular del desarrollo del proyecto. Este laboratorio implica tres tipos de trabajo :

1. Siete veces al año durante dos días acoge, en Sofía, equipos multidisciplinares de las Casas de atención médico-social de toda Bulgaria;
2. Los formadores búlgaros visitan las distintas casas para trabajar *in situ* con sus equipos;
3. Intercambios electrónicos a propósito de casos de los niños entre los formadores franceses, los formadores búlgaros y los equipos.

El trabajo efectuado superó enseguida el encuadre de una formación planificada. Ha abierto espacio para encuentros donde los equipos de las casas exponen los destinos y los sufrimientos de los niños con los que trabajan. Es un lugar más allá de la estrecha relación que existe entre el niño y la persona que se ocupa de él en la casa. Un lugar en el que el mundo del niño se encuentra con el del psicoanálisis. En esta dirección, donde el niño es tenido en cuenta y acogido en su máxima singularidad, el síntoma se constituye en transmisor. El primer paso consistió en acabar con el anonimato. El segundo buscar conjuntamente la respuesta a la pregunta : qué relación existe entre el niño y el Otro de la institución?

El trayecto del programa "Crecer sin padres" lo trazan los equipos búlgaros que han asumido la responsabilidad de presentar al mundo los niños que tienen a su cargo, y hacemos comprender sus casos, y los formadores franceses que nos presentan el mundo del psicoanálisis, en el cual el deseo y el lenguaje ocupan un lugar fundamental en torno del sujeto. Se trata de

un trayecto que no sigue la lógica formal de las cosas. Freud dice que la lógica del inconsciente se manifiesta a través de los síntomas, y que existe un hueco entre la causa y el efecto que no puede ser colmado por completo, se trata del inconsciente.

Durante el primer año de trabajo del laboratorio se partió de significantes comunes: crecer, carencia, sufrimiento, relación, separación, adopción, hecho que nos permitió durante el 2º, el 3º y el 4º hacer lugar a nuevas cuestiones en la visión y en la aproximación de los equipos: qué vínculo existe entre la madre y el hijo? Acaso cada mujer puede ocupar el lugar de la madre, y cada hombre el del padre? Qué es lo que ha impedido hacerlo a los progenitores de los niños que procuramos cuidar? En qué situación se encuentra un niño cuidado por su madre? En qué situación se encuentra un niño acogido por el Otro de la institución? Cuáles son los puntos de referencia que permiten que el niño se inscriba dentro del mundo del lenguaje que nos es propio? Cuál es la primera relación y cuáles es la primera separación? Quién adopta a quien o quién adopta el deseo de quien? Cuáles son las apuestas del cuerpo? Cómo construir el espacio para los encuentros con el niño, así como también el espacio para los encuentros entre nosotros mismos?

Todas estas preguntas permiten dar una nueva orientación al trabajo de los equipos de las casas, más allá de la cualidad de la acogida institucional y de la relación dual niño - institución, e incluir en nuestros debates, nuestros pensamientos y nuestro discurso los padres de los niños, sus familias y de esta manera incluir su origen, su propia historia.

Para dar una imagen más clara del trabajo del laboratorio "Crecer sin padres", me gustaría hablarles de un chico llamado Marian, que nació el 8 de febrero de 1.996, y presentarles algunos retazos del trabajo que hemos hecho con él. Dado que su madre ya

lo abandonó en la maternidad. Marian vive en la casa de Gabrovo desde que nació. Gabrovo es una ciudad en la falda de los Balcanes, la cordillera que atraviesa toda Bulgaria, desde la frontera serbia hasta el mar Negro.

El equipo de Gabrovo, en el transcurso de los años de desarrollo del programa, nos presentó el caso de Marian muchas veces. Fundamentalmente porque los candidatos a padres adoptivos rehusaban adoptarlo. Digamos, también, que según el procedimiento habitual, al cumplir los 3 años Marian debía ser derivado a una institución del entorno del Ministerio del Trabajo y el de Política Social, especializada en niños con deficiencia mental moderada o severa, puesto que no habla, hecho que supone un impacto para su Q.D. , y manifiesta un retraso en el desarrollo psicomotor.

De la presentación que hace el equipo queda constancia de los siguientes episodios :

Marian no habla. El primer juego que observa la educadora de su grupo se da cuando Marian, acostado en el suelo panza arriba, juega con una pelota que empuja con la mano hacia delante y hacia atrás.

Un día, Marian, que no anda solo, se precipita detrás de esta pelota puesto que la educadora la ha lanzado hacia el pasillo para estimularle a andar.

Marian come solo. Nunca tiene comida suficiente. Si se le deja, no para de comer. Coge pequeños juguetes que tira al suelo.

Hace cierto tiempo, apareció otro pequeño objeto al cual Marian tiene mucho apego. Es una tacita de plástico. Desde que la encontró no la ha soltado. Mete su pequeño puño dentro y de esta manera corretea por todos lados. A veces se aproxima la tacita al oído como si escuchara, a veces mira a su través. Desde que tiene esta tacita no se interesa por ninguna otra cosa. Las educadora intentan esconderle la tacita cuando va a la guardería. Entonces es presa de la ansiedad y llora. La cuestión es : Cómo manejarse con Marian para establecer una relación con él y cómo manejarse con su tacita?

Es perceptible que Marian no posee

muchos recursos para explorar. Cuando come no tiene límites. Cuando va a correr es similar, solo dispone del objeto que lleva en la mano.

Para establecer un diálogo con Marian el equipo debería elaborar un idioma común, puesto que se desconoce el idioma que habla. Empezar a elaborar el idioma sólo a través de la tacita. Sería necesario comentar : la tacita va a ir a la guardería o de paseo con Marian. Es preciso dar vida a la tacita, hecho que significa que se la acepta como compañera de Marian; y cuando un día se lleve a cabo con el concurso de palabras Marian podrá decidirse a suplir la tacita con palabras.

No debe prestarse demasiada atención a Marian. Necesitaba una presencia que no exigiera. Comprender lo que nos pide, comprender lo que busca. Habría que ofrecerle un acercamiento que fuera radicalmente diferente al abordaje educativo.

De esta manera el proyecto individual se construyó entorno de la responsabilidad que el Otro asumía de la tacita de Marian.

---

*Texto traducido por: Josep Tebé / Castellà*



# La función educativa con niños y adolescentes que presentan trastornos de comportamiento (\*)

Encarna Medel. *Educadora social*

"Lo normal en educación es que la cosa no funcione, que el otro se resista, esconda o rebelle. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar o incluso se nos oponga, a veces, simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. El dilema, excluir o enfrentarse, disminuir o entrar en una relación de fuerzas. La tentación de la exclusión, echar a los bárbaros para poder ejercer bien la función de enseñantes. Educar es negarse a entrar en esta lógica"

Merleu, 2000

¿Cuál es la función del trabajo educativo con niños y adolescentes que presentan trastornos de comportamiento y, por consiguiente, se resisten a acceder de forma dócil y obediente a las propuestas educativas que sugerimos? Esta cuestión me convoca a plantearme nuevas preguntas. Cuando hablamos de trastorno de comportamiento lo hacemos en referencia a algo que se produce en el despliegue social del niño. Debemos analizar esta cuestión en relación a diversas lógicas. De un lado nos preguntaríamos: ¿qué es lo que trastorna? Desde el punto de vista social, aquello que se impone como parámetro de "normalidad" en un momento y contexto dados. Las dificultades de adaptación de ciertos sujetos a diversos entornos socio-educativos nos deben plantear si deberíamos relativizar y flexibilizar los ideales de "normalidad" con los que se construyen estos contextos.

Del lado del niño y el adolescente cabe que nos preguntemos: ¿cuál es su particular modo de acceso a la normalidad social? Este es un ejercicio de investigación para los educadores y lo que en primer término nos convoca al trabajo.

En este sentido es importante pensar en la lógica que subyace al discurso educativo, como ésta puede comportar ciertos riesgos en función de cómo piense el lugar que reserva a cada sujeto en particular. La responsabilidad ética de la educación consiste en reservar una plaza a cada sujeto como sujeto de la educación, para permitir que opere el trabajo desde ofertas efectivas que posibiliten diversos enlaces con lo social.

Con frecuencia hemos escuchado: "este chico no quiere ser educado", "no acepta las propuestas que le hacemos", "boicotea la dinámica de trabajo"... Los educadores debemos plantearnos cómo sostener el trabajo más allá de estas resistencias o dificultades, asumiendo nuestra posición desde el desafío de pensar en propuestas posibilitadoras, evitando así, la dimisión de nuestra función, en muchos casos justificada por la falta de disponibilidad de los sujetos.

Leandro de Lajonquiere justifica en su libro *Infancia e ilusión psicopedagógica* la difícil tarea del educador para trabajar resistiéndose a los efectos de los discursos actuales que impregnan la formación y los discursos con los que operan los agentes en diversas instituciones socio-educativas.

Analiza como el carácter hegemónico del discurso psicopedagógico invade las prácticas educativas y en muchos casos comporta la renuncia a la propia educación. En este sentido ajustar la educación a un supuesto estado natural de las capacidades (o incapacidades) de los sujetos implica la renuncia al acto y a la promesa de futuro que este encierra para cada sujeto. Implica la dimisión del adulto que se resigna a llevar adelante la educación y se refiere a lo posible psicológico. En este sentido nos entretendemos en hablar del poder del trastorno en lugar de invocar el poder del trabajo educativo para que tal trastorno no opere como límite infranqueable en el proceso de socialización de cada sujeto.

En muchos casos, en nombre del trastorno del niño o adolescente estamos justificando nuestras formas de actuar y, a veces, de no actuar ante los retos que estos sujetos nos plantean. En este sentido, lo que se hace debe estar deducido o considerado a partir de una realidad más allá del propio acto educativo. Como plantea Lajonquiere: "Todo lo que se hace debe apuntar a la complementación de aquello que se supone existe como un dato psicológico, algo que preexiste y determina el propio acto educativo. El hecho de pensar en la posibilidad de estar dando aquello

Si el educador queda eclipsado y atrapado en las dificultades que presentan los sujetos, está renunciando a desplegar la diferencia que se instala entre cada uno de ellos y él mismo. Esta diferencia se va a producir cuando situamos elementos de la transmisión educativa entre el sujeto de la educación y el educador, abriendo así la posibilidad de que cada sujeto particular enganche con diversos referentes culturales. Va a permitir de un lado nuevos horizontes al sujeto que al mismo tiempo le van a posibilitar canalizar el malestar que deriva de su posición subjetiva. Evocando a María Zambrano: "Es maestro el que se hace cargo de la promesa que encierra cada nueva generación, evitar ahogar lo que de promesa tiene sin claudicar la responsabilidad de transmitir lo que se debe transmitir. Trabajar para que no se produzca la dimisión de ninguna de las partes" "...no tener maestro es no tener a quien preguntar y no tener ante quien preguntarse. Toda ignorancia tiende a liberarse agresividad. Hay que hacer sentir al alumno que tiene todo el tiempo." (Zambrano, 1965).

El educador debe interrogar los conceptos cerrados y en sus trayectos de trabajo ver que respuestas encuentra en la educación y que respuestas buscará en otras disciplinas. Para ello deberá darse un tiempo y dar un tiempo al trabajo

## Cuando desde el trabajo educativo dejamos de mirar al niño desde su "trastorno de comportamiento" y nos centramos en el ejercicio de la transmisión desde la apuesta de futuro, vamos a posibilitar que el sujeto descubra también la posibilidad de percibirse de otro modo.

que falta, conforme a la naturaleza del problema o trastorno, hace existir la naturaleza del trastorno como una realidad exterior al acto." Esto provoca que el trabajo educativo nunca posea la potestad de la creación, de venir a producir otra cosa en lugar de aquello que supuestamente viene dado. "Y entonces es cuando el padre no sabe y el educador no sabe, y pregunta al psicólogo como garante y en última instancia éste al neurólogo y así sucesivamente..." "En esta historia nadie está dispuesto a soportar que sabe poco, o sea, que no sabiendo todo hay un no-poco que ignora" (Lajonquiere, 2000) y es a partir de esto que se puede poner a trabajar y asumir la responsabilidad que conlleva su función.

¿Podemos desde la educación soportar el enigma que cada sujeto representa?

El educador no debe quedarse atrapado y obnubilado por las manifestaciones del "trastorno de comportamiento", debe abrir espacios para interrogarse, pensar, inventar renunciando a las prisas de encontrar soluciones inmediatas. Renunciando al ideal de lo que debe ser un niño o un adolescente, viendo y explorando las posibilidades de trabajo en las que cada sujeto puede enganchar.

jo educativo, evitando mirar permanentemente los efectos y resultados de los objetivos propuestos.

Como plantea Violeta Núñez: "Sostener en el tiempo la confianza es entender que los caminos de la educación no son lineales" "La educación en un sentido amplio es un tiempo abierto, todo tiempo abierto es necesariamente un tiempo de incertidumbre, no podemos calcular lo que va a acontecer, tiene que ver con la confianza (etimológicamente del verbo "fiar") y la esperanza (tiempo de espera). Desde esta lógica se puede construir la apuesta educativa, no como garantía, ni todo está ganado, ni todo está perdido, está por construir. Si no hay apuesta inicial desde el presente, no hay dimensión de futuro y el aprendizaje se torna violencia."

Cuando desde el trabajo educativo dejamos de mirar al niño desde su "trastorno de comportamiento" y nos centramos en el ejercicio de la transmisión desde la apuesta de futuro, vamos a posibilitar que el sujeto descubra también la posibilidad de percibirse de otro modo. Si miramos únicamente el "trastorno" convertimos al niño en "su trastorno" y la relación educativa queda borrada. Veremos rápidamente los resultados, el chico fija su identidad en relación al pro-

blema y el trabajo educativo pierde su función socializadora.

"El principio de educabilidad no se puede deducir de la consideración de lo real, puesto que es la posición que tomo en relación con este principio la que me permite acceder a lo que creo ser lo real. Esto me lleva a tratar los hechos en forma de posibilidad o imposibilidad en relación con el proyecto" (Merleu, 2000).

En definitiva, cuando valoramos las posibilidades de que un sujeto adquiera o no un saber, vamos a mirar aquellas manifestaciones que corroboren nuestras hipótesis, siempre formuladas a priori. Esto es lo que nos sucede cuando en una reunión de equipo las posiciones son muy divergentes entre los miembros, y cada uno hace una interpretación distinta de un acontecimiento sometido a valoración. Por tanto, nuestra posición puede anticipar gran parte de lo que será una futura modalidad de vínculo de cada sujeto con un saber. En este sentido, son fundamentales las atribuciones que hacemos a los sujetos con los que trabajamos. Merleu plantea la necesidad de la "mirada positiva y confiada" y nos da como ejemplo sugerente: "hay chicos que siguen siendo malos estudiantes por respeto a la imagen que sus profesores tienen de ellos".

## Si miramos únicamente el "trastorno" convertimos al niño en "su trastorno" y la relación educativa queda borrada.

### A modo de conclusión

Si la definición de "trastorno" emerge como efecto de un discurso, será nuestra particular posición ante la educación la que permitirá la emergencia de nuevas significaciones; y nuestra particular posición ante el acto educativo será decisiva para producir efectos de promoción de los sujetos, o bien, de fijación de los "trastornos". Podemos pensar que en muchos casos los trastornos se pueden gestar en el propio acto educativo, y aquí deberemos interrogarnos sobre las condiciones que los precipitan. En este sentido y para no culpabilizar a los sujetos, sino trabajar en el eje de las diversas responsabilidades en juego, debemos considerar algunas cuestiones en relación a nuestra tarea:

- La educación no debe trabajar con el trastorno del niño o adolescente sino con los efectos de éste en el proceso de socialización, debe apostar para que el trastorno no haga de límite con las posibilidades de despliegue social del sujeto. La educación debe permitir un espacio de producción que posibilite la relación del niño y adolescente con el mundo, dándoles los instrumentos necesarios para poderlo abordar.

- Gestar las condiciones del trabajo educativo también significa que la posición del educador debe ser la de la ética de la responsabilidad. Responsabilidad de poner la mirada en el proyecto, renunciando a la pregunta incesante de si el sujeto quiere o puede ser educado, es decir, si está dentro o fuera del contexto que yo me construyo como ideal.

- Enganchar el sujeto al trabajo, enfrentarlo con la dificultad de éste, evitará que el educador siga distrayéndose con la lógica del "trastorno" y las consecuentes posiciones de victimización o control que éstas generan. Cuando nos orientamos al trabajo la norma aparece en relación a éste, y no como algo descartado entre tú y yo que deriva en fuertes espirales de violencia.

- Actualizar los contenidos, inventar los recorridos de acceso para cada sujeto. Cuando éstos no funcionan surgen las múltiples preguntas sobre el niño, sus capacidades, sus problemas de adaptación. En este sentido, la oferta tiene una función fundamental, debe posibilitar el enlace entre la particularidad de cada sujeto y las propuestas socio-educativas que marca cada contexto como necesarias.

- Sustener el trabajo desde una autoridad técnica: la autoridad del saber y el límite que posibilita la transmisión.

"la educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de las exigencias sociales) si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a estos interrogantes... y los subvierta como respuestas propias... La función de la educación es permitir al sujeto construirse a sí mismo como sujeto en el mundo, heredero de una historia en la que sepa que está en juego, capaz de comprender el presente e inventar el futuro." (Merleu, 1998)

(\*) Ponencia presentada en la V Jornada de Debat de la Fundació Nou Barris, octubre 2002.

# El Món de l'Adolescència

## Manifestacions actuals.

### Possibles abordatges (\*)

Harí Camús. Profesora de Psicologia y Pedagogía



**E**n primer lugar quiero agradecer a la Fundació 9 Barris per a la Salut Mental y a las organizadoras de estas Jornades el haberme brindado la oportunidad de compartir mis sensaciones e inquietudes sobre qué está pasando en las Instituciones donde la adolescencia cursa sus últimos años de escolaridad obligatoria.

No quiero engañar a nadie: estoy preocupada por nuestros escolares. En vez de 'crisis de la adolescencia' yo propongo hablar de crisis de los adultos con la adolescencia. Y esto me parece más grave porque a nos preguntamos ¿qué nos pasa? y ¿qué podemos hacer?, compartimos y acordamos o ¿nos convertimos también en adolescentes en crisis, desorientados e inquietos? Pero si somos iguales a ellos, poco podremos hacer para ayudarles a "crecer".

Si ya está todo probado y hecho, a los adolescentes no les quedará mas remedio que seguir dañándose y dañar, de rebanar cachos de "ese todo" y recordarnos que están aquí por medio de no estar, no querer estar o estar en peligro...

En el Sistema Educativo de nuestro país también han pasado cosas curiosas en los últimos treinta años. Es posible incluso que algunos profesores lleguen a la conclusión de que con Franco se vivía mejor, sean del ideal político que sean...Las cosas, enton-

ces, estaban muy claras: La EGB era obligatoria, general y básica.

El Ministerio de Educación decretaba qué contenidos se tenían que impartir en cada curso y los mínimos requeridos para aprobar y promocionar. No había lugar a cambios, la homogenización en las aulas era completa...

En estas circunstancias todo favorecía nuestra tranquilidad "no se podía hacer nada", cualquier esfuerzo era a pesar de la ley... Fuera de los centros quedaban todos los diferentes, los rebeldes, deficientes, loquillos, todos, hasta nuestros extraños internos...

A finales de los 70, se empezaron a considerar los Derechos Humanos, más tarde llegó la LISMI, y más aún, los Derechos particulares de la Infancia y Adolescencia. Ya en los 80 se iba detectando que hacía falta una Reforma, como nuevo marco continente de las novedades, y finalmente llegó... ¡Pobrecita Reforma!!! Criticada antes de iniciarse, manipulada políticamente hasta la saciedad y motivo de cualquier problema que apareciera con los menores...

En líneas generales, a pesar de los errores a valorar y corregir, propugnaba que ya se podía diseñar un currículo atendiendo a las necesidades educativas de los grupos o individuos... Y fijar que no he nombrado las necesidades especiales...

El Sistema Educativo de la Reforma, propone una base de programación (1º nivel de concreción) para que los centros lo desarrollen según la población que atienden (2º nivel de concreción) y los profesores las adapten a las particularidades del grupo con el cual comparten el proceso de enseñanza-aprendizaje (3º nivel de concreción)...

Con ella llegó el gran lío, al estilo de cuando a uno le proponen tema libre de redacción o que diga lo primero que se le ocurra. Llegó el silencio o el no sé, que se vayan a otro lugar... Mientras tanto yo tengo un libro de texto que siga, hace años, único, que me va muy bien, el mismo para cada grupo...Por suerte los profesores no actúan de forma homogénea

Papá Sistema Educativo y Mamá autonómica nos lo quisieron poner más fácil y nos dividieron los contenidos en conceptos y hechos, procedimientos, actitudes, valores y normas. Teníamos que darnos cuenta, así, que el estímulo de las actitudes y normas en los diferentes procedimientos ayudaban a conceptualizar mejor, fueran las que fueran las capacidades previas. Unos y otros, profesores y alumnos, aprendíamos a partir de la propia experiencia y a partir de la experiencia. Esto supuso un giro de 180º en el proceso...

Pues no, el resultado ha sido que en muchos casos, quien no accede a la

## A finales de los 70, se empezaron a considerar los Derechos Humanos, más tarde llegó la LISMI, y más aún, los Derechos particulares de la Infancia y Adolescencia.

conceptualización, parece que necesita adaptaciones, quien requiere ayuda en los procedimientos precisa del psicopedagogo y quien no respecta las normas y actitudes necesita de los UAC, UEC o Centros de Educación Especial. Salvo honrosas excepciones, se hizo caso omiso a las formas de trabajo cooperativo, en grupos heterogéneos, de diversidad en su auténtico significado, de experiencias de escolaridad compartida, de grupos inclusivos...etc..

Es cierto que Papi y Mami Estado no ayudan demasiado con su actitud a que los profesores se sientan seguros y cómodos. Si no hay ratos mínimos, nos desplazan a otros centros, tienen "congelado" el valor adquisitivo de nuestra mensualidad hace años y no se compadecen de nosotros por atender a una población tan difícil. Vale, pero creo que en caso de duda hay que considerar o preguntarnos para qué se nos paga, aunque esto no gusta que se diga. Se nos paga para atender a esta población, a la que está matriculada, no a la que imaginamos que nos gustaría tener...

Trabajar con esta población no es soportar una serie de alumnos con los que no se puede hacer nada si no se van. Al contrario, nuestra obligación es programar objetivos, llevarlos a la práctica y evaluarlos en común de manera que se detecten los límites, si aparecen, lo más pronto posible, y diseñar las modificaciones pertinentes, ya sea en el currículo, metodológicas, de los recursos del centro o en los otros centros... También deberíamos pensar en cómo nos podríamos sentir mejor en nuestra profesión. Seguramente un camino posible sería compartir formas de hacer, con el objetivo común de que nuestros alumnos se desarrollen lo mejor posible, haciendo posible lo posible... No creo que protestar por todo y creer firmemente que "nada es posible" sea el camino...

Este verano, uno de los libros que leí me hizo pensar en esta situación, y aunque no me gusta citar pero esta vez me permitiré esta licencia... Es un

fragmento del libro de Inma Monsó, *Todo un carácter* que trata de la relación que la protagonista tiene con su madre, narrada en tono crítico, dice la autora: "...la singular capacidad de mamá para esquivar lo que vulgarmente llama el presente la convertía en una auténtica virtuosa del pesar. Un pesar que lejos de manifestarse lánguido y silencioso, se expresaba activamente mediante el verbo. En concreto, mediante el pluscuamperfecto de subjuntivo (si hubiera hecho X) seguido de la correspondiente proposición (habría- o no- resultado Y). Un tiempo cabezón donde los haya, eternamente empeñado en modificar lo inmodificable (...)

Mas adelante prosigue: "Quedaba sólo un procedimiento para protegerse de cara al futuro y consistía en no sucumbir a efectos nuevos..."

Me da la impresión que hemos caído en esa trampa, tanto en la época que inspiró la Reforma, como en la posterior a su aparición. Así no hay forma de vivir el presente y poco nos queda para atender a la adolescencia:

Si el Sistema Educativo hubiera...  
Si la familia hiciese...  
Si en Primaria hubieran...  
Si hubiesen ido o estuvieran en otros centros...  
Si hubiéramos tenido...

Razonamientos todos ellos cuya principal función es paralizar. La ley de no hacer y no dejar hacer se está haciendo fuerte...no sea que sea posible...

Parece que en los centros estemos viviendo los problemas con la adolescencia de forma psicótica: buscamos formas de categorizar... sin extraer ninguna de las consecuencias que entrañan. Consideramos que es un asunto que concierne a los demás, pero que no afecta al fondo de las relaciones de uno con el mundo...De esa forma, sólo queda segregarse y excluir...

Hace años que pienso y comparto con otros profesionales que se necesi-

ta, necesitamos, un trabajo interdisciplinar de investigación, reflexión y seguimiento. Los profesores están, estamos solos, no sólo no podemos con todo, sino que no debemos poder con todo. Dentro de los tan reclamados recursos, se necesitan espacios de reflexión interdisciplinaria para el seguimiento de las necesidades de los alumnos que atendemos y para y por nosotros. Se necesitan espacios de salud...

He traído un caso para compartir, el de H. Hache es la inicial de su nombre y la de muchos nombres árabes. En nuestro país es una letra que sólo la hacemos sonar si conociendo a la persona, descubrimos que tiene que hacerse oír.

H. tiene 16 años y nació en el contexto de un grupo berebere. Viajantes como eran, no fue escolarizado hasta que emigraron a una ciudad, a los 9 años.

H. tiene serios problemas auditivos y necesita llevar audífonos. Como su familia tiene problemas económicos son los trabajadores sociales quienes han procurado que los pueda tener.

H. vive en uno de los pueblos de la periferia industrial de Barcelona, esos que se han hecho muy grandes en pocos años y va a un instituto de la periferia industrial de ese pueblo.

Yo lo conocí el año pasado. El equipo de asesoramiento y la profesional de educación compensatoria del centro donde trabajaba me pidieron si lo podía atender...Según ellas, había demostrado ser bastante inteligente y tenía ganas de aprender, pero presentaba muchas lagunas. Recibía atención de los servicios de logopedia y en aquellos momentos se estaba trabajando para que llevara los audífonos regularmente. Si los tenía, no se los ponía, a veces se estropeaban y en casa no podían pagar la reparación, pero si se conseguía que funcionaran, la madre sólo le daba uno porque así, si se estropeaba quedaba el otro de reserva. Todo ello repercutía en las

relaciones de H. con los compañeros y en su atención y comprensión en clase....

Al hablar con los profesores me dieran que era antipático y prueba de ello era que ningún compañero quería estar con él, que iba sucio, no tenía interés, que no tenía tantos problemas, que era muy vago y hacía ver que no se enteraba. Se distraía y distraía a los demás, por ello lo habían puesto detrás... Además no era tan sordo como decían... y faltaba mucho....

Decidimos que trabajaría con él, en el horario de castellano del 2º trimestre, ayudándole a iniciarse en la terminología y comprensión básica de los temas de Tecnología que se impartían en el tercer trimestre. Mientras, ayudaríamos a los profesores de otras áreas a adaptar los contenidos para las necesidades educativas de H..

Interés con preguntas hasta el máximo de mi posibilidad de respuesta.

Carecía del conocimiento de nuestra cultura más elemental. De ahí que los asesores de otros servicios le recomendaron vídeos y programas de televisión, pero en su casa sólo veían televisión de Marruecos. Eran sus raíces...

En nuestra experiencia conjunta nunca faltó a una sesión sin causa justificada, y me avisaba con antelación si por algún motivo no podía venir un día. Es más, si alguna vez yo me retrasé, protestó al llegar. Con él aprendí la diferencia entre herramientas y máquinas, entre máquinas simples y complejas, entre estructuras. También aprendí como calcular la fuerza, el trabajo, la potencia y el rendimiento de las máquinas.

Aprendí el nombre tanto en catalán como en castellano, (el libro estaba

había puesto a todo el grupo, había sacado un 4,5.... Acordamos que seguiríamos reuniéndonos para hacer el seguimiento....

Sólo cuando conseguimos encontrar nos todos los profesores implicados en el caso y los profesionales procedentes de los diferentes servicios, y pudimos exponer y compartir lo que cada uno pensaba y qué nos preocupaba de H. empezamos a diseñar y elaborar qué y cómo podíamos hacer para ayudar a H. a progresar ...con un calendario de encuentros futuros para valorar el proceso.

Hace unos días he visto a H.. Llevaba los audifonos y bromeaba conmigo tapándose las orejas con las manos. Estaba con un grupo de amigos que le llamaban, impacientes, se le veía contento.... Casualmente el mismo día su profesora de matemáticas me explicó que al acabar la clase un grupo de

## En el Sistema Educativo de nuestro país también han pasado cosas curiosas en los últimos treinta años.

Nos presentamos y empezamos a trabajar. Pregunté por H. a su profesor y me advirtió de no hacerme ilusiones con muchas explicaciones.

En un primer momento H. pretendía que yo le hiciera los problemas para tenerlos preparados cuando se los pidieran en el dossier obligatorio. Eso le preocupaba mucho. Yo le propuse entender entre los dos de que trataban los problemas y los temas. Nos perrecharnos con un libro cada uno, colores y los diccionarios.

En los tres primeros meses, no tuvo los audifonos. Yo descubrí que gesticulaba, dibujo y vocalizo aún peor de lo que pensaba...

También descubrí qué difícil es explicar cosas obvias a quien le falta vocabulario básico si no se concreta mucho. El vocabulario de H. era tan pobre que el significado de una palabra no permanecía para él al sufrir un cambio de género o número, y no estoy hablando de casos como el de caballo y yegua, por ejemplo. A pesar de todo, tenía gran avidez por comprender y aprender, así que llevaba su

escrito en catalán pero la nota que tenía que ponerle era en castellano) de un montón de vocabulario tecnológico. El aprendió conmigo el mismo vocabulario, aprendió a tener más paciencia, a buscar en el diccionario, a entender y aplicar lo que habíamos trabajado y a relacionarlo con cosas del mundo que nos rodea. Sobre todo su vocabulario en catalán y en castellano se multiplicó tremendamente... Ambos aprendimos a conocernos mejor..

Cuando empezó el tercer trimestre yo, que estaba muy satisfecha de los avances realizados, le pregunté al profesor como iba H. para continuar el trabajo y ayudarle a consolidar lo que iba haciendo en clase. El profesor me contestó que era insostenible, antes al menos no hablaba y no molestaba, ahora, por culpa de que yo le había enseñado alguna cosa se creía que sabía, le interrumpía y no paraba de preguntarme, hablaba con los compañeros y además como hablaba "de esa manera que no se le entiende", le resultaba muy pesado.... Por otro lado, que de todas maneras, seguía suspendiendo porque en un examen que

alumnos que saben que le gusta bailar le habían pedido que se quedara un poco más para ver lo bien que H. bailaba break dance. Con los ojos emocionados, me dijo ¡ no sabes lo bien que lo hace!....

H. es sólo un caso entre muchos, pero los profesores han podido conocerle mejor y descubrir sus particularidades. No sabemos cómo será su vida futura, ni si será mecánico, ingeniero o campesino. Pero ha encontrado un sitio en su instituto y eso no me parece poco...

(\*) ponencia presentada en la IV Jornada de Debat de la Fundació Nou Barris El Món de l'Adolescència Manifestacions actuals. Possibles abordatges.